

## Hacia una docencia integradora de saberes, experiencias de la vida real y propuestas proféticas

Eloísa Gordon

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicaciones

Universidad Metropolitana

*Borders and barriers which enclose us within the safety of familiar territory can also become prisons, but are often defended beyond reason or necessity.*

Edward Said

*And if I do not say what ought to be done, it is not because I believe there is nothing to be done. Quite on the contrary, I think there are a thousand things to be done, to be invented, to be forged, by those who, recognizing the relations of power in which they are implicated, have decided to resist or escape them. From this point of view, my entire research rests upon the postulate of an absolute optimism.*

Michel Foucault

El extenso contexto de crisis que ha venido enfrentando la sociedad puertorriqueña en las pasadas décadas, manifestado, entre otras cosas, en la profunda crisis de educación en el País, plantea variados y complejos retos. Entre estos cabe resaltar una contradicción principal: la distancia que a menudo exhiben las expectativas del currículo universitario vis-a-vis el nivel de destrezas y competencias académicas que exhiben los estudiantes. Por un lado, el tema de las “deficiencias y rezagos” de los estudiantes es repetido por numerosos educadores a manera de lamento pero sin necesariamente abonar, y de manera concreta, en la búsqueda de soluciones. Por otro lado, estos estudiantes a menudo se han formado, y/o continúan enfrentando, un currículo enfocado en la enseñanza basada en contenidos y memorización de estructuras, lo cual no tan solo no logra capturar su interés, sino que no promueve el desarrollo de sus

capacidades de análisis crítico. Este trabajo examina esta contradicción a partir de una reflexión teórica utilizando el caso concreto de la Universidad Metropolitana y el proceso que se intenta desarrollar en ésta de transformación de su programa de educación general con un enfoque de “fortalecimiento de las competencias, orientación *transdisciplinaria* e introducción de nuevas temáticas.” Se contrasta este esfuerzo, a su vez, con la serie de obstáculos que a menudo cohíben, en esta y en todas las universidades en donde se han dado estos procesos, las discusiones de cómo y en qué consiste la “cultura” amplia y pertinente, y por consiguiente, la educación general. Sin estas reflexiones preliminares no me parece lograremos identificar unas propuestas y conclusiones no tan solo más efectivas, sino más honestas, en torno a lo que debemos entender como la *educación general*.

## **Introducción**

El pasado mes de septiembre del 2013, la Universidad Metropolitana aprobó su re-acreditación institucional con la agencia, *Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)*. El proceso de preparación, uno intenso y extenso como es el caso para todas las instituciones académicas que pasan por esta evaluación, provocó en los dirigentes académicos—administradores y facultad—la necesidad de reflexión sobre la política existente de Educación General a partir de unas discusiones amplias de definición y transformación de dicha política una vez concluida la fase con el MSCHE. En muchos sentidos, la etapa que comienza aunque distinta, no será menos sencilla que la anterior. Mucho de lo que conllevan las exigencias de una agencia como la MSCHE son de carácter procesal, cuantitativo y acumulativo. A diferencia de esto, lo que implica el proyecto institucional de, para empezar, intentar llegar a un nivel de renovado consenso de la lo que debe querer decir la educación general es una aspiración altamente complicada, conflictiva y hasta dolorosa. Esto es el caso, dado que no se trata solamente de propósitos supuestamente objetivos y medibles como la presentación de informes de avalúo o actualización de planes de trabajo o programa de estudios, sino que supone la ponderación valiente de toda una práctica y un contenido pedagógico. Es decir, la capacidad de auto-reflexión y auto-crítica de lo que enmarca y define el “territorio familiar,” citando a Said, con el cual hemos construido no tan solo “los bordes y barreras” de lo que entendemos es la educación general sino—y es aquí en donde comienza nuestro sentido de incomodidad—las justificaciones que posiblemente a través de los años y hasta las décadas le hemos dado a nuestras prácticas pedagógicas. Por consiguiente, esta necesidad de inescapable carácter subjetivo y *contestario* es resistida por varios sectores claves—lo que en inglés se denomina, *gate keepers*—que por diversas

razones están invertidos en “aferrarse a unas prácticas del pasado con la firme creencia en la legitimidad de todo lo precedente,” como señala bell hooks (hooks, 1994), o que funcionan a partir del autoengaño de que lo se propone es innovador y distinto.

Este grupo anterior, el cual pudiésemos definir como los “tradicionalistas,” puede consistir tanto de miembros de la facultad o administradores, o ambos. La postura más generalizada de estos tradicionalistas o *universalistas*, como los define Waldemiro Vélez, será indicar que la crisis en la educación general radica en la pérdida de un canon de mérito “universal,” o lo que Bill Readings, muy influyente en los círculos liberales-tradicionales, describe como “el abandono de un centro organizativo en las artes liberales, o la idea de la cultura como origen y meta” (Readings in Bok, 2006, p.2). Significativamente, esta postura suele estar acompañada por un corolario central en los círculos tradicionalistas, bien sea de derecha o de izquierda, y es que la tarea de fortalecimiento del canon se imposibilita dramáticamente al habersele permitido la entrada a la universidad, vía la admisión flexible, a estudiantes que “no son material universitario,” ya que no están previamente capacitados y adiestrados para entender esta canon universal—lo cuál no deja de ser irónico, ya que contradice la propia definición de lo que debería ser *universal*! Sin embargo, esta visión contradictoria parte de los propios orígenes en Occidente de la *universidad*, institución de origen medieval y de carácter altamente jerárquico y excluyente, a partir del género, clase social, raza/etnicidad, etc., pero además, de enfoque unitario y sustentado en ciertas nociones fundacionales de la filosofía y la teología. Reveladoramente, se continúa distinguiendo a uno de los sectores principales de la universidad, la facultad, como el *claustro*, atributo que sugiere su condición histórica de encierro, término que está conectado, además, al monasterio o convento, o la famosa *torre de marfil*—del Latín, *turris ebúrnea*, uno de los títulos que se le da nada menos que a la Virgen María.

A partir del advenimiento histórico de la universidad pública y la universidad privada secular, este ente monolítico de la facultad (el cual probablemente no lo fue por completo, ni en la antigüedad) comienza a complejizarse. En nuestra coyuntura contemporánea posmoderna, el *sujeto* de la facultad, como es el caso con los estudiantes y los administradores, se considera uno diverso y contiene toda una complejidad de trasfondos, posicionamientos, historias, experiencias y prácticas. Es dentro de esta complejidad que ubicamos no tan solo a los tradicionalistas, sino, y de manera múltiple más que ascendente, desde a los reformistas-liberales, muchas veces enfocados en las necesidades procesales—la visión que suele predominar en las escuelas de educación—hasta a los progresistas e incluso “radicales,” para utilizar categorías políticas comunes.

Por consiguiente, es a partir de estas tensiones y luchas de poder intra-facultad—por no decir, inter e intra facultad, administradores y estudiantes—que se configuran las políticas que emergen en la universidad, incluyendo aquellas relacionadas a la *educación general*. Como suele ser el caso en la práctica de la política real, estas categorías no son usualmente rígidas e inquebrantables; es decir, tanto el tradicionalista tiene una capacidad de por lo menos participación liberal, como el liberal o progresista de revertir a posturas más estrictas, por no decir, reaccionarias. Por último, un actor político universitario que quisiera resaltar dada su usual invisibilidad protagónica histórica, o por lo menos, su protagonismo a menudo de carácter episódico, es el del propio estudiante; y sobretodo, en relación a su participación—o no participación—en lo que constituye la definición de la educación general.

Como resaltara un estudio reciente sobre la crisis de la educación en Puerto Rico:

*Se habla mucho de las razones por las cuales los jóvenes dejan la escuela, pero poco se habla de que en ocasiones es la escuela la que abandona al alumno. El abandono de la escuela puede venir simplemente de no ofrecerles el entorno o las herramientas educativas necesarias a los estudiantes desde la edad preescolar. La escuela los deja fuera muchas veces porque vienen con ‘lagunas’ desde escuela elemental y llegan a grados superiores sin saber muchas cosas. La escuela los abandona también cuando les provee material que para ellos no es pertinente y con una estructura Antigua*  
(Alicea, s.f.)

## **Educación general y educación crítica**

A partir del desarrollo de los *estudios culturales* hace más de cuatro décadas<sup>1</sup>, los educadores de formación crítica, formación a la cual me suscribo, han enfatizado las “asimetrías” de poder que continuamente se reproducen en las instituciones de educación superior, teniendo en cuenta categorías como la clase social, la raza, el género, la sexualidad y otras. Con el surgimiento histórico de la universidad pública, primero, y la posterior expansión de las instituciones de “admisión flexible” (o las mal llamadas universidades de “puertas abiertas,” como la Universidad Metropolitana) se ha promovido la muy bienvenida *democratización* de la universidad. Ahora bien, la nuestra, como todas las demás instituciones de educación superior—incluyendo, o más bien, sobretodo, las instituciones de privilegio, como lo son las universidades *Ivy League* en los

---

<sup>1</sup>Ver por ejemplo, todo el voluminoso e influyente trabajo dirigido por Stuart Hall y el Birmingham Center for Cultural Studies en Inglaterra.

Estados Unidos—continúan siendo mecanismos principales para la reproducción social de las instituciones de poder pre-existentes. Y es aquí en donde radica buena parte de las dificultades conceptuales y epistemológicas en torno a la universidad, la educación general y sus propósitos.

Por un lado, nos es difícil reconocer que la universidad *pública* no es de todos, o por lo menos no de los más marginados, y por otro lado resulta comprometido auscultar cuánto ha logrado el acceso a la universidad democratizar la existencia social, realmente. Aún más, lo complicado de ambas posturas se acentúa en nuestra era de producción capitalista transnacional, en donde la mayor parte de los empleos de servicio que genera la economía actual no requieren niveles de educación formal muy avanzados (Apple, 2006 pp.1-3)—una realidad que muy bien han entendido un gran número de estudiantes en su *sentido común*, como diría Gramsci. Por otro lado, el empleo con requisitos de educación formal que genera el capitalismo transnacional en la *sociedad del conocimiento* actual (título que no se reconoce como irónico) es aquel relacionado a la preparación tecnológica y “científica”, y esto, en contraste con la filosofía o las humanidades. De esta manera, se dispersa principalmente este tipo de conocimiento acumulativo y se desplazan las labores de la docencia crítica que suelen acompañar a la filosofía y la teoría crítica.

Lejos de enfocarnos en las implicaciones de estas realidades, vis-a-vis lo que puede proponer y sostener la educación general de este siglo, intentamos, o bien rescatar ciertos contenidos, o bien añadir unos nuevos, pero sin reflexionar, ni grandemente alterar, la estructura de poder, incluyendo la nuestra, que se mantiene y sus implícitos— aún cuando son de evidente carácter anacrónico industrial, en contraste con nuestra era postindustrial. Esto se logra, entre otras cosas, en la capacidad de seguir proyectando al contexto universitario y a sus actores sociales sin cuestionamientos de su propia subjetividad, prejuicios, posicionamientos y lealtades, con una imagen de aparente y aséptica “neutralidad.” Significativamente, esta pretensión se sostiene tanto en los sectores *universalistas-traditionalistas*, como en los seguidores del “pragmatismo-subjetivista de John Dewey” (Vélez, 2011, p.18), postura predominante en muchas universidades. Si bien es cierto que esta orientación reconoce que “el conocimiento de las “cosas” siempre está limitado por la imposibilidad de lograr salirse de uno mismo,” por otro lado, la búsqueda hacia “unos principios básicos y definitivos que pueden ser conocidos por la razón,” (Dewey en Veléz, p.22) delata la visión de este constructo, como un *noumenon* Kantiano fuera de la experiencia concreta y las asimetrías de poder.

De hecho, este enfoque se comparte por tendencias ideológicas contradictorias, o por los menos encontradas, tanto de conservadores, liberales, y hasta marxistas-estructuralistas. Consecuentemente, no tan solo se continúa sosteniendo el mito de la neutralidad en la educación a partir de diversas posturas ideológicas, sino que se confunden aún más los propósitos de la universidad. Esto lleva a lo que el educador, Michael W. Apple, de la Universidad de Wisconsin/Madison, describe como un “*bricolage* de métodos inconexos y hasta contradictorios, carentes de aspiraciones organizativas y aglutinadoras a niveles no tan solo educativos y culturales, sino económicos y políticos”; y a niveles de no tan sólo de la educación post-secundaria, sino comenzando con la educación primaria y secundaria. Como consecuencia, “podemos utilizar términos rimbombantes (*high-sounding words*), como eficiencia, *accountability* y excelencia, independientemente de la realidad socio-económica del salón de clases, realidad que muchas veces incluye la propia ingenuidad de los estudiantes.” (traducción libre, Apple, 2006, pp.1-3). Como concluye Apple, “el aspirar a tener *estándares* suena muy bien en abstracto, pero si esa aspiración está desconectada de las estrategias y controles del mercado,” y la búsqueda de políticas públicas que enfrenten esas situaciones, “en realidad se logra muy poco, o lo mismo.”

bell hooks describe esta situación de auto-engaño como la capacidad de “suspender nuestro reconocimiento, fundamentado en la creencia de que “lo que hacemos aquí es ciencia e historia *objetiva*”<sup>2</sup> (hooks, 1994). Como resultado de esta sobrevalorización a-crítica, y como señalan Henry Giroux y Stanley Aronowitz, esto repercute en el recrudescimiento de las prácticas y conceptos del pasado y en “la resistencia a incorporar visiones más recientes e híbridas como lo son, el post-estructuralismo, posmodernismo, teoría democrática, feminismo, crítica literaria, y otras,” siendo estas descartadas como “modas sin validez científica *universal*” (Aronowitz y Giroux, 1991, p.90). Este rechazo a la reflexión teórica y al cuestionamiento regular de posturas fundacionales no solamente paraliza el discurso—y por ende, la capacidad crítica—sino que sugiere una de dos cosas, o las dos. Por un lado, la propia incapacidad de los que la sostienen de llevar a cabo este ejercicio crítico, lo cual nos plantea la interrogante de *cómo* es que logran fomentar la *competencia de análisis crítico* en los estudiantes individuos que no poseen esta capacidad, o la condescendencia implícita hacia esos estudiantes, por otro lado, de que el esfuerzo “va más allá de las capacidades intelectuales, o intereses,” de estos estudiantes.

Esta última actitud de complacencia se reproduce a diario en el salón de clases con la frase que hay “que *bajar* el nivel de la discusión al de los estudiantes.” Esta perspectiva

---

2Mi énfasis.

pretende sugerir que hay una incapacidad real de aprendizaje teórico en los estudiantes —el despreciativo, “filosofar”, como algo innecesario y *out of touch*—por lo que irremediablemente se limita la enseñanza a la acumulación y reconocimiento de la información y a la memorización de los datos, y esto, independientemente de las pretensiones formales de búsqueda del “desarrollo de las competencias de pensamiento crítico”. ¿Cómo es posible que individuos que en el fondo menosprecian—o no entienden—las implicaciones de la teoría crítica o la filosofía, logren enseñar algo que se aproxime al pensamiento crítico e independiente? Pareciese ser que a partir del repudio o simplismos teóricos sólo se aspira a *informar* al estudiante, sin capacitarlos, en realidad, con las herramientas más complejas de trascendencia intelectual y *crítica*, por no decir, y relacionándolos con el *placer*, el disfrute y la creatividad. De esta manera, se disminuye la aspiración “liberadora,” como diría Freire, y democrática de la universidad y el potencial transformador de la educación general, mientras se continúan reproduciendo las mismas formas pedagógicas y las categorías sociales dadas—y muchas veces, lo cual resulta doblemente cáustico, citando al propio Freire, o a sus equivalentes, en el proceso!

### **La educación general, los intelectuales orgánicos y la educación transformadora**

A fin de ir ofreciendo unas sugerencias de reflexión a estos tranques académico-institucionales, propongo el examen de algunos de los conceptos que introduce Antonio Gramsci—*intelectual orgánico*, *cultura* (o educación), *sentido común*, *praxis*, *guerra de posición*—como posibles puntos de partida. Como debe ser el caso en el uso de cualquier análisis teórico, no propongo que estas categorías nos pueden proveer todas las respuestas en la dirección que debe tomar la educación general. Para empezar, Gramsci escribe a partir de un contexto histórico completamente distinto al que nos concierne—en su caso, el fascismo italiano de la primera mitad del siglo 20—y enfocado en preocupaciones políticas disímiles a las nuestras. Lo que formulo es utilizar estas nociones de la manera que Paul Bové nos invita a reflexionar sobre ellas, “pensando como pensaba Gramsci, tratando de entender su realidad histórica concreta, no simplemente para describirla, sino para transformarla” (Bové en Landy, 1994, p.xxi).

En el uso de los conceptos claves en el análisis gramsciano, existen varios niveles de significado en cada uno de los términos. Partiendo de los definiciones asociadas con las nociones de la cultura, la educación y el intelecto (o filosofía), nos tropezamos con la célebre frase de que para Gramsci, “todo el mundo es un intelectual (o filósofo),” en el sentido que “en cualquier manifestación de un tipo de actividad intelectual, existe implícita una concepción del mundo—es decir, una filosofía—específica” (Gramsci en

Hoare y Nowell, 1971, pp.323-4). Ahora bien, a este planteamiento escueto, Gramsci añade otro nivel de complejidad y cuestiona si es posible “pensar,” y por ende, aspirar a la categoría de intelectual, “sin una capacidad crítica, o simplemente internalizando una concepción del mundo externamente impuesta de manera mecánica.” Para Gramsci, la actividad intelectual, filosofía o *concepción del mundo*—o en nuestro caso, la educación general—requiere de un esfuerzo mental consciente y constante que logre retar “las imposiciones e influencias externas que intentan moldear la personalidad.”

Al añadir este otro nivel de entendimiento, Gramsci logra diferenciar entre tipos de actividad mental, *sentido común* o religión, por ejemplo de lo que él distingue como la actividad intelectual. Contrario a lo que él denomina *sentido común*, el cual se refiere a una “colección fragmentada de opiniones e ideas” muchas veces inconexas—muy parecido, por ende, a la memorización del material del curso—la actividad intelectual requiere de una unidad, o estructura mental, coherente y sistémica. Contrario a la religión, la cual para algunos pudiese ser considerada como abstractamente coherente, este tipo educación nunca puede estar ajena a la realidad históricamente concreta y al deseo de la acción transformadora específica, lo que él entiende como la *política*, o lo que de manera mucho más aguada la educación liberal describe como el compromiso social o la función pública. El elemento altamente democrático de este tipo de entendimiento, en nuestro caso, de lo que podría convertirse la educación general, es que al estar atado a una necesidad de acción político-social, la filosofía/cultura/educación general deja de ser abstracta, “o el privilegio exclusivo de una élite *culta* o *educada*, y se convierte en una concepción del mundo, o en una *filosofía* de vida,” (Gramsci en Hoare y Nowell, 1971, p.330), internalizada por el estudiante para sus propios propósitos.

Retomando el caso concreto de la Universidad Metropolitana y la información que arrojan todos los procesos de avalúo conducentes a su acreditación, me parece significativo que el renglón de más “rezago” que manifiestan los estudiantes no es el de *pensamiento crítico*, sino aquellos relacionados a la memorización de estructuras y reglas, como lo son la *redacción* y el *contenido*, lo cual sugiere una capacidad intrínseca, crítica, de estos estudiantes de rechazo a estos esquemas áridos. Entre otras cosas, me parece que tendríamos que darle un peso analítico al comentario común de muchos estudiantes de que, “esto me aburre” o, “¿por qué tengo que interesarme en esto?,” más allá de sus supuestas lagunas o falta de exposición y entendimiento. Sugiero que hay un juicio significativo de parte de estos estudiantes en el carácter irrelevante a sus *concepciones del mundo* de este tipo de educación impuesta y de cultura dada, conectada a los grandes

eventos, los grandes próceres—en masculino—y los grandes escritores—también en masculino, al igual que a partir de la irrelevancia de este tipo de información con sus preocupaciones prácticas laborales inmediatas (y descriptivo, a su vez, de nuestros propios privilegios educativos y nuestra capacidad de abstracción). Habría que buscar problematizar lo que Gramsci denominaría el *folclor* que marca la vida diaria, y por ende, la vida de los estudiantes—desde el *reagetón*, la telenovela, el concurso de belleza y el boxeo,<sup>3</sup> hasta la agresión y violencia que se experimenta en el País a diario, la sobrecarga y abandono familiar, la inseguridad laboral, la soledad—y la incapacidad, justamente, de la educación general tradicional en enfrentar todas estas situaciones, más allá del artificio o el comentario hueco.

Por último, cabe resaltar, como nos recuerda Gayatri Spivak, que “las instituciones de educación superior siempre han sido, y continúan siendo, instrumentos de movilidad social.” Por consiguiente, y por su naturaleza, no son instituciones de fácil reto a las estructuras de poder—incluyendo, el poder cultural—y esto, a pesar del autoengaño al que a menudo nos sometemos los educadores y estudiantes de orientación “progresista” que participamos en ellas. De hecho, un *sentido común*, como diría Gramsci, de muchos estudiantes—independientemente de la naturaleza de la universidad en la que se encuentren y/o de su clase social—es justamente ese acceso al poder: es decir, la educación superior como acceso a privilegios profesionales y sociales existentes. Son todas estas consideraciones, altamente contradictorias, las que tenemos que tener presentes al intentar transformar el ámbito de la educación general, ubicándonos en lo que Gramsci denominaría, *una guerra de posición*, es decir una infiltración gradual pero constante en los esquemas actuales. Si bien en términos realistas, estas transformaciones terminarán siendo graduales, por otro lado no lograrán cambios de mérito sin una participación amplia de la comunidad universitaria, incluyendo la voz muchas veces ausente de los estudiantes. Es tan solo de esta manera que podremos aproximarnos a una definición más enriquecedora de lo que para Cornel West sería una *visión profética* de la formación académica de un ser humano más libre, democrático y, precisamente, *educado*. Desde otra perspectiva, esto se aproxima a lo que Stephen Ball describe, y parafraseando a Foucault, como la capacidad analítica de poder cuestionar el orden social—y nuestro lugar en el mismo—al mismo tiempo que mantenemos un compromiso, aunque frágil, con la libertad” (Ball, 2012).

---

<sup>3</sup>De hecho, el boxeo era un pasatiempo de los compañeros de cárcel de Gramsci, el cual observó y analizó con detenimiento para intentar entender de mejor manera la realidad de éstos.

Para concluir, cito a West, quien estuviera recientemente en Puerto Rico y quien con su frase, *prisionero de la esperanza*, y su pensamiento, evoca, a su vez, a Gramsci y su célebre frase de *pesimismo del intelecto, optimismo de la voluntad*. Nos dice West:

*We need the courage to question the powers that be, the courage to be impatient with evil and patient with people, the courage to fight for social justice. In many instances we will be stepping out on nothing, and just hoping to land on something. But that's the struggle. To live is to wrestle with despair, yet never allow despair to have the last word.*

## Referencias

Alicea Báez, Monica, *La Deserción Escolar en Puerto Rico*, rescatado en <http://www.monografias.com/trabajos35/desercion-escolar/desercion-escolar.shtml>

Apple, Michael W., (2006), *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*, Routledge

Aronowitz, Stanley and Henry Giroux (1991), *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota

Ball, Stephen, (2012), *Foucault, Power and Education*, Routledge

Bok, Derek (2007), *Our Underachieving Colleges*, Princeton: Princeton University Press

Giroux, Henry (1994), *Disturbing Pleasures*, New York: Routledge

Gramsci, Antonio (1992), *Prison Notebooks*, Joseph Buttigieg, ed., New York: Columbia University Press

(1971) *Selections from Prison Notebooks*, Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, eds., New York: International Publishers

hooks, bell (1994), *Teaching to Transgress*, New York: Routledge

Landy, Marcia (1994), *Films, Politics and Gramsci*, Minneapolis: University of Minnesota

Vélez, Waldemiro (2011) *Epistemologías de la educación general*, Universidad de Puerto Rico, Rio Piedras: Revista Umbral

West, Cornel (1994), *Race Matters*, Vintage